

Zierer, Klaus

**Andreas Gruschka: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht.
Ditzingen: Reclam 2011, 190 S. [Rezension]**

Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 5, S. 762-765



Quellenangabe/ Reference:

Zierer, Klaus: Andreas Gruschka: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Ditzingen: Reclam 2011, 190 S. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 5, S. 762-765 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104100 - DOI: 10.25656/01:10410

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104100>

<https://doi.org/10.25656/01:10410>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2012

■ *Thementeil*

Rousseau 2012

■ *Allgemeiner Teil*

Profile der Studienwahlmotivation
bei Grundschullehramtsstudierenden

Biologismus, Rassismus, Leistung.
Zur „Integrations“-Debatte

Promotionen und Habilitationen in der
„Zeitschrift für Pädagogik“

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Rousseau 2012

Friedhelm Brüggem/Roland Reichenbach

Rousseau 2012. Einleitung in den Thementeil 607

Andreas Brenner

Die Verkehrung der verkehrten Welt der Ethik. Rousseaus Beitrag zu einer impliziten Ethik 611

Philippe Foray

Rousseau: Die Erziehung zwischen Natur und Politik 625

Johannes Drerup

Rousseaus strukturierter Paternalismus und die Idee der wohlgeordneten Freiheit 640

Alfred Schäfer

Figurationen des Pädagogischen und des Politischen. Rousseaus Kritik der sozialen Immanenz symbolischer Repräsentation 658

Sieglinde Jorntz/Stefanie Kollmann

Pädagogisches Wissen in Bildern. Zum Bildprogramm der französischen Ausgaben des 18. Jahrhunderts von Rousseaus „Émile“ 676

Allgemeiner Teil

Melanie Billich-Knapp/Josef Künsting/Frank Lipowsky

Profile der Studienwahlmotivation bei Grundschullehramtsstudierenden 696

Selma Haupt

Biologismus, Rassismus, Leistung. Zur „Integrations“-Debatte 720

Peter Kauder

Die Problematik der der „Zeitschrift für Pädagogik“ gemeldeten Promotionen und Habilitationen	734
--	-----

Besprechungen

Maja S. Maier

Matthias Trautmann/Beate Wischer: Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung	757
---	-----

Roger Hofer

Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hrsg.): Wissen	759
--	-----

Klaus Zierer

Andreas Gruschka: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht	762
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	766
-------------------------------------	-----

Impressum	U 3
-----------------	-----

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Beltz Verlags,
Weinheim, bei.

Table of Contents

Topic: Rousseau 2012

<i>Friedhelm Brüggem/Roland Reichenbach</i> Rousseau 2012. An introduction	607
---	-----

<i>Andreas Brenner</i> The Reversal of the Inverted World of Ethics. Rousseau's contribution to implicit ethics	611
---	-----

<i>Philippe Foray</i> Rousseau: Education In-Between Nature and Politics	625
---	-----

<i>Johannes Drerup</i> Rousseau's Structured Paternalism and the Idea of Well-Organized Liberty	640
--	-----

<i>Alfred Schäfer</i> Figurations of the Pedagogical and of the Political. Rousseau's critique of the social immanence of symbolic representation	658
---	-----

<i>Sieglinde Jorntz/Stefanie Kollmann</i> Pedagogical Knowledge in Pictures. On the pictorial program of the 18 th -century French editions of Rousseau's <i>Émile</i>	676
---	-----

Contributions

<i>Melanie Billich-Knapp/Josef Künsting/Frank Lipowsky</i> Motivation Profiles in the Selection of Courses of Study among Students Training to Become Elementary School Teachers	696
--	-----

<i>Selma Haupt</i> Biologism, Racism, Performance. On the debate on "integration"	720
--	-----

<i>Peter Kauder</i> The issue of the doctoral theses and habilitations registered with the "Zeitschrift für Pädagogik"	734
--	-----

Book Reviews 757

New Books 766

Impressum U3

Der These, dass eine zentrale pädagogisch-didaktische Herausforderung in der *Normativität* schulischer Wissensbildungsprozesse liegt, ist zwar leicht zuzustimmen, allerdings wird das systematische Feld dieser Normativität gerade im Hinblick auf den Wissensbegriff wenig differenziert und problematisiert. So gerät beispielsweise der kritisch-innovative Aspekt des Wissens als zentraler Motor des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses, auf den Schäfer und Thompson anfangs hinweisen, zunehmend aus dem Blick. Wissen wird ausschließlich statisch und in seiner Tradierungsfunktion betrachtet, denn nur so kann seine Veränderbarkeit als Schwäche ausgelegt werden. Dass Wissen aber, weil es aufgrund seiner dynamischen Struktur über sich selbst hinausweist und permanente Veränderung einfordert, die Grundlage von Kritik darstellt, wird in Bezug auf die neuen Aneignungsprobleme nicht reflektiert. Bedenken sind ebenso anzumelden, wenn Schäfer und Thompson mit Winter u.a. einen kreativen Umgang mit hegemonialen Wissenszumutungen und eine „Selbstbildung“ der Lernenden propagieren, die „nicht mehr an ein wissenschaftlich produziertes Wissen und dessen Rationalität gebunden“ (ebd., S. 26) sind, sondern „vielmehr die *Haltung* des Individuums zu welchem Wissen auch immer“ (ebd.) betonen. Selbstbildung beschränkt sich damit auf die Artikulation der eigenen Position und bewegt sich auf der Ebene des Glaubens, das auf die Person, nicht auf Gründe rekurriert. Kritik verharrt so in der Differenz „gefällt mir/gefällt mir nicht“ und vermag nicht, den eigenen Standpunkt zu dezentrieren. Zu fragen wäre daher grundsätzlich, ob die Aneignung von Wissen im Rahmen sozialer Anerkennungs- und Machtprozesse ohne einen wissenschaftsgestützten Wissensbegriff, der die Grundlage von rationaler Kritik bildet, aus pädagogischer Sicht zu wünschen ist. Dazu müsste der systematische Zusammenhang von Wissen, Kritik und Bildung eingehender reflektiert werden. Gerade unter dem Gesichtspunkt, dass Wissensvermittlung ein normativer Prozess sozialer Aushandlung ist, geht es darum zu entscheiden, welches Wissen für Bildung relevant ist. Das ist eine anspruchsvolle normative Aufgabe, auf welche der Band von Schäfer und Thomp-

son auf verdienstvolle Weise aufmerksam macht.

Roger Hofer, Universität Zürich,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Beckenhofstrasse 35, 8006 Zürich, Schweiz
E-Mail: roger.hofer@ife.uzh.ch

Andreas Gruschka: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Ditzingen: Reclam 2011, 190 S., EUR 5,00.

Wer Andreas Gruschka kennt, weiß um seine Fähigkeit, Probleme auf den Punkt zu bringen. Allein deshalb weckt sein neues Buch Interesse. Aus inhaltlicher Sicht ist sein Anliegen ebenso interessant: Es ist ein Plädoyer für guten Unterricht, das eben nicht dem dominierenden „technokratischen Reformdiskurs“ folgt, sondern beabsichtigt, mithilfe eines erziehenden Unterrichts die damit verbundene „pädagogische Verantwortung und Aufgabe endlich wiederzugewinnen“. Leider wird an keiner Stelle des Buches darauf eingegangen, an wen es sich richtet. Dies macht den Bewertungsmaßstab für die vorliegende Rezension schwierig. Abhilfe schafft ein Blick auf den Aufbau des Buches: Im ersten Teil setzt sich Gruschka mit der gegenwärtigen Reform der Schule aus dem Blickwinkel des pädagogischen Anspruches an Schule und Unterricht auseinander. Darauf aufbauend beschäftigt er sich im zweiten Teil mit Einzeluntersuchungen über Probleme im Zusammenhang der Reform der Bildung, der Didaktik und der Erziehung, bevor er im letzten Teil einen Neuansatz entwickelt, der sich auf die Formel „Verstehen lehren“ bringen lässt. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass sich Gruschka in erster Linie an die scientific community richtet, um auf Defizite und Verkürzungen hinzuweisen und gleichzeitig eine Zukunftsperspektive zu entwerfen. An diesem Anspruch also wird das Buch hier gemessen.

Im ersten Teil behandelt Gruschka das „Reformgewitter“, das über Schule und Unterricht hereingebrochen ist. Nicht überraschend werden PISA und TIMSS an dieser Stelle als Paradebeispiele für einen ökonomisch moti-

vierten und politisch unterstützten Reformen herangezogen. Und dementsprechend werden OECD und Politik scharf kritisiert. Poinzierend schreibt Gruschka: „Bis heute wird ungebrochen ein technokratischer Reformdiskurs geführt, der mit Plastikwörtern und Leerformeln angefüllt sich zunehmend als unfähig erweist, die pädagogische Substanz der Probleme zu fassen.“ Harte Worte, die mehr an ein Verdikt erinnern als an ein Plädoyer. Bei seiner durchaus berechtigten Kritik an den genannten Large-Scale-Studien und einem damit verbundenen Forschungsparadigma, erkennt Gruschka aber ihren Nutzen. So schreibt er schon fast sarkastisch: „Die Auskünfte berücken mit ihrer Schlichtheit und Abgehobenheit von jedweder Möglichkeit, aus ihnen für die Praxis einen Nutzen zu ziehen. Man weiß danach, dass es vor allem auf den Lehrer und seine Kompetenzen ankommt. Der soll fachlich, sozial und didaktisch kompetent sein. Wer hätte das (nicht) gedacht?“ Ob gewollt oder nicht, spielt er damit auf John Hattie's „Teachers make the difference“ an. Wer John Hattie aber genauer liest, kann definitiv mehr aus seinen Überlegungen für Theorie und Praxis ziehen, als Gruschka hier unterstellt. Insofern setzt Gruschka dem Reformgewitter lediglich ein rhetorisches Gewitter entgegen, das viel von den eher nüchternen, aber deshalb nicht weniger deutlichen Ausführungen eines Richard Münch („Globale Eliten, lokale Autoritäten“) profitieren könnte.

Im Anschluss an diese Standortbestimmung geht es Gruschka um die Ausformulierung des pädagogischen Anspruches an Schule und Unterricht, den er verloren gegangen sieht und in der Formel „Verstehen lehren“ verankert. Gruschka gelingt es hier besser, die Problemfelder auf den Punkt zu bringen. So bemerkt er: „Das didaktische Verhalten dient nicht selten dazu, die Schüler bei der Stange des Unterrichts zu halten. Allzu häufig werden sie durch Entlastung verzogen, anstatt durch Ansprüche an die eigene Person herausgefordert. Die Anwendung von didaktischen Hilfsmitteln wird zunehmend übertrieben. Sie helfen dabei, ein Stundenpensum zu absolvieren. Sie organisieren, ‚was dran ist‘, damit man es anschließend ‚gehabt hat‘, als wäre es tatsächlich ‚durchgenommen‘ worden. Was verhan-

delt wurde, muss dabei gar nicht geklärt werden. Der mögliche Bildungseffekt, ein Verstehen der Sache, wird zum privaten Glücksfall eines Einsichtigen ...“ Mit dieser Charakterisierung des Zeitgeistes macht Gruschka deutlich, dass es aktuell an einem pädagogischen Problembewusstsein mangelt, das sich in einem Verschwinden der Begriffe „Erziehung“, „Didaktik“ und „Bildung“ manifestiert. Schade nur, dass in diesen Ausführungen auch Sätze wie „Erziehung ist insofern immer Selbsterziehung.“ und „Schüler lernen vor allem durch die Beobachtung der im Unterricht ablaufenden Prozesse des Lehrens und Lernens.“ zu finden sind, die Unklarheiten und Unschärfen erzeugen. Auf der so entwickelten Formel „Verstehen lehren“, die übrigens an dieser Stelle noch klarer ausformuliert hätte werden können, nimmt sich Gruschka im Teil „Umdeutungen von ‚gutem Unterricht‘“ zwei prominente Vertreter in diesem Kontext vor: Andreas Helmke und Hilbert Meyer, die ja beide Dekaloge vorlegen, um zu klären, was denn „guter“ Unterricht sei. Die Kritik, die Gruschka übt, dass das Attribut „gut“ sowohl bei Helmke als auch bei Meyer zu eng gefasst ist, mag man noch teilen – obwohl beide Autoren den Begriff durchaus kritisch reflektieren. Meyer aber einen Strick daraus zu drehen, dass dieser für einen „Kriterienmix“ plädiert und seine zehn Kriterien im Lauf seiner Argumentation immer weiter ausdifferenziert, greift zu kurz. Denn der Schluss, dass Meyers Ausführungen „nur eine komplexe Rezeptur [liefern], die nicht zu einem Gericht, sondern nur zu einer Sammlung von allgemeinen Ingredienzien und Verfahren führen“, kann kein Vorwurf sein, sondern ist ja genau die Zielsetzung, die Meyer selbst verfolgt. Im Übrigen spricht Meyer von „Kriterien“ und nicht von „Rezepten“, gegen die er sich sogar ausdrücklich abgrenzt. In ähnlicher Weise trifft auch die Kritik am „Angebots-Nutzungs-Modell“ von Helmke nur zum Teil zu. Zweifelsfrei liefert Helmke einen Ansatz, der stärker psychologisch orientiert erscheint, der aber dennoch den Spielraum bietet, pädagogisch genutzt werden zu können, wie beispielsweise Kurt Reusser und Karl-Heinz Arnold in ihren Arbeiten belegen.

Im zweiten Teil folgen „Einzeluntersuchungen über Probleme im Zusammenhang der Reform der Bildung, der Didaktik und der Erziehung“. Den Anfang macht eine Analyse des „Masterplans der gegenwärtigen Reform“, nämlich der von KMK und BMBF bestellten Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Dabei knüpft sich Gruschka zunächst die Zusammensetzung der Autoren vor, betitelt Eckhard Klieme und Manfred Prenzel als „PISAISTEN“ und Heinz-Elmar Tenorth als den „allgemeinen Pädagogen“. Hier zuletzt auf diese Personen und ihr Wechselspiel innerhalb der Erarbeitung der Expertise führt Gruschka Brüche und Unstimmigkeiten zurück. So resümiert er unter anderem, dass „die Expertise keineswegs einen Weg gefunden hat, das Programm der angewandten Bildungsforschung als Aufhebung der Gegensätze zwischen Bildungstheorie und pädagogischer Psychologie zu konzipieren.“ Auch wenn in den Ausführungen von Gruschka viele wichtige Gedanken zu finden sind und seine Kritik an den Bildungsstandards nicht unberechtigt ist, so schießt er doch über das Ziel hinaus. Beispielsweise dann, wenn er ausführt, dass in der Expertise Kompetenz und Bildung als „identisch“ bezeichnet würden. So naiv sind die Autoren der Expertise dann doch nicht. Treffender ist demgegenüber der Schluss, die Expertise „ist normativ und bloß als Erwartung empirisch“, sowie Gruschkas allgemeine Kritik am Kompetenzbegriff. Im Anschluss an die Auseinandersetzung mit der Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards folgt ein Unterpunkt über die fortschreitende Didaktisierung anstelle eines „Lehrens des Verstehens“. Wer die bisherigen Publikationen von Gruschka gelesen hat, erkennt vieles wieder: Er spricht von einer „Didaktisierung“ und „Entwissenschaftlichung“ der Didaktik, wie er sie insbesondere in der „verdünnenden Leitfadensliteratur“ von Hilbert Meyer zu erkennen glaubt. Meyer habe, so Gruschka, „die Reflexion über Didaktik so weit selbst didaktisiert, dass ihr eigentlicher Problemgehalt unter prüfungserprobten Schemata weitgehend untergegangen ist.“ Auch hier wird deutlich überzogen: Man kann von Meyers Leitfäden wenig hal-

ten, wird aber nicht bestreiten können, dass er die Sprache der Studierenden spricht und es versteht, komplexe Sachverhalte einführend darzustellen. Daraus den Schluss zu ziehen, Meyer habe den wissenschaftlichen Diskurs in der Didaktik ausgehebelt, ist absurd und überschätzt den Einfluss Meyers gewaltig. Es wird ja nicht nur Meyer gelesen, sondern auch noch andere Literatur, beispielsweise Krons „Grundwissen Didaktik“, Terharts „Didaktik“ und – nicht zuletzt – Gruschkas „Verstehen lehren“. Zutreffender erscheinen die sich daran anschließenden Beobachtungen Gruschkas zur Schullektüre: „Der Text weicht immer mehr der Bebilderung ... Inzwischen machen Versionen von Klassikerlektüren Karriere, die als ‚einfach klassisch‘ den Originaltext so weit didaktisieren, dass neben Schiller oder Keller zu Recht der Name des Bearbeiters genannt wird“. Hier ist das Problem immanent. Denn Schüler weichen nicht auf andere Literatur aus, so dass es keine Vertiefung und Erweiterung geben kann. In diesem Kontext wecken die von Gruschka identifizierten Strategien einer ausufernden Didaktisierung Interesse, die er im nächsten Unterpunkt „Harte Fächer, weiche Fächer“ weiterverfolgt: Erstens die „Strategie der Verfälschung“ durch Vereinfachung, durch Schematisierung und durch Aktualisierung. Zweitens die „Strategie der Entsorgung des Inhalts“ durch Medienkonsum, durch Umarbeitung, durch Trivialisierung und Kontrolle sowie durch Präsentation. Aus der allgemeindidaktischen Diskussion sind diese Probleme jedoch bekannt und wurden z.B. im Kontext des exemplarischen Lehrens und Lernens sowie im Kontext der didaktischen Reduktion ausführlich diskutiert. Auch die Beispiele, die Gruschka zur Verdeutlichung seiner Ausführungen nennt, lassen sich unterschiedlich interpretieren. Ebenso wie Gruschka hier negative Beispiele anprangert, ließen sich genauso gut Beispiele heranziehen, die einen positiven Entwicklungstrend belegen. Abgeschlossen wird dieser zweite Teil mit dem Unterpunkt „Modelle der neuen Erziehung in und durch Schule“. Gruschka argumentiert zunächst, dass aktuell nicht (nur) PISA & Co. „die Krise der deutschen Schule als eine Krise der Bildung beschwört“, sondern dass „die Krise der

Schule vor allem ein Notstand der Erziehung“ selbst ist. Er führt hierzu Klagen über die Abwesenheit von Tugenden an und nennt – übrigens unvollständig – die Kardinaltugenden, die christlichen Tugenden, die sekundären Tugenden sowie davon abgeleitete tertiäre Ziele und thematisiert die Erziehungsprobleme in Familie und Schule. O tempora, o mores, ist man geneigt, einzustimmen. Auf dieser Basis wird sodann „die schöne neue Welt der Erziehung“ analysiert, wie sie sich nach Gruschka in Leitbildern, Ritualen, Verträgen und Benutzerrordnungen, Streitschlichtung, Trainingsräumen, Meritentafeln, Lerntagebüchern und Portfolios sowie Methodentrainings zeigt. In der Auseinandersetzung mit diesen „Erziehungspraktiken“ überzeugt Gruschka durch eine kritische, aber nicht polemische Analyse. So auch sein Resümee: „Mit all dem ist nichts dagegen gesagt, dass das pädagogische Tun im Kern eben auch Erziehung verlangt. Die Vorstellung, dass sie aber auf die dargestellten Methoden finalisiert werden sollte, kann ein Grauen auslösen, das nur selbstbewusste Lehrer und Schüler auflösen könnten, indem sie zeigen, dass sie solcher Erziehung weder bedürfen noch für sie im Sinne der funktionalen Selbstregierung empfänglich ist.“

Damit ist der Weg für Gruschka bereitet, einen „Neuansatz“ zu wagen: „Wie ‚Verstehen lehren‘ erlaubt, die pädagogische Verantwortung und Aufgabe wiederzugewinnen“. In diesem dritten Teil beabsichtigt er, die Kritik an den gegenwärtigen Reformen konstruktiv zu wenden. An drei Reformschwerpunkten soll dies geschehen: Erziehung, Verstehen, Lehren. Gruschka beginnt seine Überlegungen mit begrifflichen Reflexionen, um auch den Zusammenhang seiner drei Reformpunkte zu verdeutlichen. Verstehen sei Maßstab für Bildung sowie Ziel des Unterrichts; Erziehung sei immer rückgebunden an ihren Zweck, die Ermöglichung des Verstehens. Damit bleibt auch an dieser Stelle das Programm „Verstehen lehren“ nur vage umrissen. Als Schlussfolgerungen führt Gruschka drei Aspekte aus: Erstens nennt er „fachliche Konzepte als Alternative zu Bildungsstandards“. Hier plädiert er durch-

aus überzeugend für die Wiedergewinnung von Inhalten. Gruschka verweist endlich auf den „Bildungssinn der Fächer“ nach Erich Weniger, an das „Kategoriale der Inhalte“ nach Wolfgang Klafki und an das „Exemplarische der notwendigen Vertiefung“ nach Martin Wagenschein. Erfreulicherweise weicht Gruschka an dieser Stelle von seinem selbst gesteckten Weg ab und weist darauf hin, dass fachliche Konzepte mit Bildungsstandards und Kompetenzen in ein wechselseitiges Verhältnis zueinander gebracht werden können.

Zweitens beklagt er die „Entdidaktisierung der Inhalte angesichts ihrer Didaktisierung“. Dies wirkt etwas redundant, weil das Argument bereits im Rahmen seiner Kritik an der Didaktisierung entfaltet wurde.

Als dritten Reformschwerpunkt nennt Gruschka „Erziehung durch Methoden anstelle von Methodentraining“. Er kritisiert einen Methodeneinsatz um der Methode willen und fordert einen Methodeneinsatz, der „dem Ziel des Verstehens dient“. Wenn auch nicht grundsätzlich neu, so stellt Gruschka diesen Gedanken hier doch sehr pointiert dar.

Welches Fazit lässt sich ziehen? Aus inhaltlicher Sicht ist das Buch von Gruschka lesenswert. Von einigen Unschärfen und Verkürzungen abgesehen, liefert er eine kritische Analyse der aktuellen Schulsituation und es gelingt ihm, Alternativen aufzuzeigen. „Verstehen lehren“ kann so durchaus als Plädoyer für guten Unterricht verstanden werden, auch wenn es aus terminologischer Sicht noch weiter verfeinert, konkretisiert und gestrafft werden muss. Aus argumentativer Sicht allerdings verlässt Gruschka häufig das Terrain eines Plädoyers und gleitet in die Rhetorik einer Streitschrift ab, was die inhaltliche Perspektive negativ überlagert. So bleibt der Eindruck, dass Gruschka durchaus viel zu sagen hat, aber nicht immer der richtige Ton getroffen wird.

Klaus Zierer, Universität Oldenburg,
Fakultät I Bildungs- und Sozial-
wissenschaften, Institut für Pädagogik,
26111 Oldenburg, Deutschland
E-Mail: klaus.zierer@uni-oldenburg.de